

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatistiku

Katedra za metodiku nastave hrvatskog jezika i književnosti

Zagreb, 7. rujna 2017.

ISTRAŽIVANJE POVEZANOSTI ČITANJA I BOGAĆENJA RJEČNIKA
DIPLOMSKI RAD

8 ECTS bodova

Mentor:

Izv. prof. dr. sc. Marko Alerić

Student:

Marta Santrić

Sadržaj

1. Uvod.....	2
2. Teorijski dio rada	3
2.1 Znanje riječi.....	3
2.2 Načini učenja riječi.....	5
2.3 Usvajanje riječi čitanjem	6
2.4 Matthew efekt i čitalačka motivacija.....	9
2.5 Mjerenje rječitosti.....	12
2.6 Čitanje i razumijevanje: uloga rječnika manje poznatih riječi	13
2.7 Rječitost kao vrijednost	14
3. Empirijski dio rada	16
3.1 Ciljevi i hipoteze.....	16
3.2 Metodologija.....	16
3.3 Rezultati.....	17
3.4 Mogućnosti daljnjeg istraživanja.....	28
4. Zaključak	29
5. Literatura	31
6. Prilozi.....	35
Sažetak.....	45

1. Uvod

Cilj ovoga rada bio je istražiti utjecaj čitanja na razvoj rječnika. Problemu se pristupilo teorijski i empirijski pa osnovna struktura rada podrazumijeva dvodijelnu kompoziciju. Pretpostavka o pozitivnom utjecaju čitanja na proširivanje i produbljivanje rječničkog fonda utemeljena je na rezultatima niza studija koje su istraživale kvalitativne i kvantitativne značajke usvajanja novih riječi iz pisanog konteksta. Teorijski dio rada obuhvaća sedam poglavlja u kojima se govori o osnovnim načinima usvajanja novih riječi u odrasloj dobi, o uvjetima pod kojima se riječi usvajaju čitanjem, o instrumentima kojima se ispituje opseg i dubina mentalnog leksikona, o utjecaju vokabulara na razumijevanje pri čitanju te naposljetku, o vrijednosti bogatstva osobnog rječnika.

U empirijskom dijelu rada izneseni su rezultati istraživanja provedenog među hrvatskim srednjoškolcima. Cilj je bio utvrditi postoji li pozitivna povezanost između prosječne količine čitanja ispitanika i njihova rezultata na testu poznavanja riječi.

Količina čitanja povezana je s različitim faktorima, ali ponajprije ovisi o čitalačkom odgoju za koji je velikim dijelom odgovorna škola. Uloga škole nije samo u poučavanju tehnike i vještine čitanja već u odgoju dobroga čitatelja, onoga koji samostalno poseže za književnim djelom ili stručnom knjigom s ciljem užitka i daljnjeg obrazovanja.¹ Obogaćivanje rječnika jedna je od intelektualnih, odnosno kognitivnih posljedica čitalačke aktivnosti. Za onoga koji umije lijepo i tečno govoriti i pritom koristi raznolik leksik, reći ćemo da je učen, pun znanja i obrazovan, odnosno *načitan*.

Proširivanje i produbljivanje mentalnog leksikona važni su zadaci obrazovanja, ali i pretpostavka njegova napretka jer osobni rječnik određuje pojedinčev intelektualni obzor.² Stoga je čitateljski odgoj, posebno u okviru predmeta Hrvatski jezik, jedan od najvažnijih zadataka obrazovanja jer se njime u velikoj mjeri određuje daljnje intelektualno i kulturno napredovanje.

¹ (Usp. Grosman 2013: 76–77)

² (Usp. Tadić 2013: 131)

2. Teorijski dio rada

2.1 Znanje riječi

Ono što nam prvo pada na pamet kada pomislimo o tome što znači znati neku riječ jest znanje o njezinu značenju, pod čime podrazumijevamo definiciju riječi ili njezin sinonim.³ Znati neku riječ znači imati je pohranjenu u mentalnom leksikonu. Mentalni je leksikon svojevrsno „skladište“ riječi i podataka o riječima kojima se služimo, odnosno mentalno stanje znanja o riječima; o njihovu izgovoru, vrsti, značenju i sl.⁴ Prema Harleyju, pojam mentalnog leksikona treba razlikovati od pojma mentalne enciklopedije koja predstavlja skladište semantičkog znanja o riječima jer određeni poremećaji pokazuju da može doći do disocijacije između riječi i njezina značenja.⁵ U svakom slučaju, valja imati na umu da mentalne reprezentacije značenja nisu nalik značenjima kakva možemo pronaći u uobičajenim rječnicima, već se radi o mnogo kompliciranijem mehanizmu, pri čemu u našem umu nisu pohranjena jedinstvena značenja već nešto nalik „pokazivačima“ za određeno značenje.⁶

Mentalni leksikon obuhvaća i receptivno i produktivno znanje o riječima. Receptivni vokabular obuhvaća riječi koje prepoznamo u slušnom ili pisanom obliku, a produktivni riječi koje koristimo u govoru i pismu.⁷ Dva osnovna aspekta mentalnog rječnika jesu njegova širina i njegova dubina. Prvi podrazumijeva broj riječi čije značenje pojedinac zna, a drugi se odnosi na stupanj znanja koje ima o pojedinoj riječi.⁸ U opisu mentalnog leksikona ponekad se koriste i kategorije *bogatstva* i *raznolikosti*, pri čemu je *raznolikost* kvantitativna mjera koja se odnosi na broj riječi u vokabularu, a *bogatstvo* kvalitativna odrednica koja se prije svega odnosi na sadržaj znanja vezanih za riječi u mentalnom leksikonu.⁹

S obzirom na kategoriju *dubine*, odnosno *bogatstva* mentalnog leksikona, znanje riječi može se shvatiti kao njezino potpuno razumijevanje i sposobnost njezina korištenja u različitim kontekstima, ali i kao pasivni vokabular.¹⁰ Stoga se ponekad govori o različitim razinama znanja riječi. Između stupnja na kojem pouzdano tvrdimo da riječ nikada prije nismo susreli i

³ (Usp. Stahl 1983: 35)

⁴ (Usp. Erdeljac 2009: 11 i 1997:24)

⁵ (Usp. Harley 2014: 319)

⁶ (Usp. Erdeljac 1997: 25)

⁷ (Usp. Lehr et al. 2004: 5)

⁸ (Usp. Anderson i Freebody 1981: 92–93)

⁹ (Usp. Erdeljac i Willer-Gold 2009: 11)

¹⁰ (Usp. Erdeljac 2009: 38)

stupnja potpunog poznavanja neke riječi nalazi se i međustupanj (ili više njih) pa tako ponekad ne možemo definirati neku riječ, ali prepoznamo kojem kontekstu pripada ili nam pak „zvuči poznato“, ali nismo sigurni što zapravo znači.¹¹ Međurazinu ili međurazine između potpunog znanja i potpunog neznanja neke riječi Durso i Shore nazivaju *parcijalnim znanjem* (engl. *partial knowledge*), a ono obuhvaća riječi koje ispitanik može prepoznati kao prave riječi ili ih čak smjestiti u ispravan sintaktički ili pragmatički kontekst, ali ne i odrediti njihovo značenje.¹²

Ako znanje o riječima ne promatramo kao hijerarhijski organiziranu kategoriju, mogli bismo jednostavno ustvrditi da postoji više „tipova“ znanja neke riječi. Cronbach govori o pet dimenzija poznavanja riječi: *generalizacija* (sposobnost definiranja riječi), *aplikacija* (sposobnost odabira situacije u kojoj se riječ primjereno koristi), *širina* (mogućnost dosjećanja različitih značenja koja određena riječ može poprimiti), *preciznost* (sposobnost upotrebljavanja riječi u svim mogućim kontekstima) i *dostupnost* (korištenje riječi).¹³ Prema Stahlu, potpuno znanje značenja i smisla neke riječi podrazumijeva dvije vrste znanja: znanje definicije ili definicijsko znanje (engl. *definitional knowledge*) i kontekstualno znanje (engl. *contextual knowledge*).¹⁴ U strogom smislu, definirati neki termin znači navesti sve značajke koje su nužne u zahvaćanju njegove biti.¹⁵ Kontekstualno znanje pak označava poznavanje temeljnog koncepta i načine njegove realizacije u različitim kontekstima, a temeljni koncept opisuje se kao sveobuhvatna, apstraktna i fluidna ideja o značenju.¹⁶ Ponekad se govori o znanju *sheme* (engl. *word shema*), a riječ je o mreži znanja koje je povezano s riječju i koje podrazumijeva i semantičko znanje, ali i lingvističko znanje poput onoga o drugim riječima istog korijena.¹⁷

Studija Eve Clark pokazuje da se „dječje“ znanje riječi, razlikuje od „odraslog“. ¹⁸ Prema jednoj od semantičkih teorija, značenje riječi sastoji se od značenjskih komponenti koje dijete postepeno usvaja, što znači da, za razliku od odraslog čovjeka, ono ne posjeduje „potpuno“ značenje riječi.¹⁹ Unatoč različitim teorijskim pristupima i objašnjenjima, sporazuman je zaključak da s vremenom i iskustvom dolazi do progresivne diferencijacije značenja riječi, odnosno do usložnjavanja prvotnog općenitog koncepta riječi.²⁰ Riječ je o procesu tzv. *sporog*

¹¹ (Usp. Stahl 1999)

¹² (Usp. Durso i Shore 1991: 191)

¹³ (Usp. Cronbach 1942: 206–207)

¹⁴ (Usp. Stahl 1983: 36)

¹⁵ (Usp. Anderson i Freebody 1979: 12)

¹⁶ (Usp. Stahl 1983: 36)

¹⁷ (Usp. Lehr et al. 2004: 11)

¹⁸ Vidi: Clark, Eve (1973) *What's in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language*. U: *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. Uredio T. E. Moore. Str. 65–110. New York: Academic Press.

¹⁹ (Usp. *nav. dj.*: 109 i 72)

²⁰ (Usp. Anderson i Freebody 1981: 93)

utiskivanja (engl. *slow mapping*) tijekom kojeg dijete, pomoću ponavljanih susreta s istom riječju te njezine uporabe i kontrasta u odnosu na druge riječi, osigurava potpunu naučenost i razumijevanje.²¹

Razvijanje rječnika nastavlja se i u odrasloj dobi, bilo da se radi o učenju novih riječi, odnosno proširivanju mentalnog leksikona, bilo da se radi o produbljivanju značenja riječi koje u njemu već postoje.²² Učenje pojedine riječi povezano je s njezinom frekventnošću, pa se riječi s većom učestalošću uporabe uče u ranijoj dobi, a one rjeđe frekvencije dolaze na red tek nakon što je usvojen osnovni vokabular.²³ No, pokazalo se da, jednom kad su usvojene, niskofrekventne riječi olakšavaju daljnje bogaćenje vokabulara.²⁴

2.2 Načini učenja riječi

Riječi se mogu učiti direktnim ili indirektnim putem. Do desete godine većina se riječi usvaja direktnim poučavanjem, na temelju objašnjenja drugih ljudi ili rječničkih definicija.²⁵ U nastavnoj praksi razvijeno je više metoda direktnog poučavanja koje se razlikuju prema vremenu potrebnom za njihovo izvođenje, prema oblicima rada koje zahtijevaju i prema dobrobitima koje iz njih proizlaze.²⁶ No velik se broj riječi usvaja i „usputno“ unutar pisanog ili slušnog konteksta koji omogućava deriviranje značenja pojedine riječi. U stručnoj literaturi mnogo se raspravlja o tome koji je način učenja učinkovitiji i kojim se putem usvaja veća količina riječi. Nagy et al. upozoravaju da će rezultati direktnog poučavanja biti superiorni ako se radi o manjem broju riječi, ali će učenje iz konteksta biti daleko efektivnije u usvajanju opsega od tisuću ili više riječi unutar dužeg perioda.²⁷ Drugim riječima, učinkovitost kontekstualnoga učenja krije se u njegovu dugoročnom, kumulativnom efektu.²⁸ Iako brojna istraživanja pokazuju da su metode direktnog poučavanja daleko moćnije u uvođenju novih riječi u rječnik pojedinca, smatra se da sposobnost njihova korištenja proizlazi upravo iz ponavljano susretanja s tim riječima u pisanom i govornom jeziku, što doprinosi njihovu

²¹ (Usp. Erdeljac i Willer-Gold 2009: 7)

²² (Usp. Anderson i Freebody 1981: 94)

²³ (Usp. Erdeljac i Willer-Gold 2009: 2–3)

²⁴ (Usp. *nav. dj.*: 3)

²⁵ (Usp. Rončević 2005: 64, prema Biemiller, 2001)

²⁶ Za vrste metoda direktnog poučavanja vidi: Michael F. Graves, Vocabulary Learning and Instruction, u: *Review of Research in Education* 13, 1986., str. 49–89.

²⁷ (Usp. Nagy et al. 1985: 251)

²⁸ (Usp. *nav. dj.*: 252)

boljem razumijevanju i fleksibilnijem uporabljivanju.²⁹ Pri vrednovanju metoda kontekstualnog i direktnog usvajanja rječnika važno je u obzir uzeti vrijeme potrebno za učenje, ali i popratne prednosti kao što su primjerice užitak, doprinos općem znanju i sl.³⁰ Naposljetku, vrlo je vjerojatno da upravo kombinacija dviju metoda daje najbolje rezultate pri usvajanju vokabulara.³¹

Uz raspravu o efektivnosti dviju metoda učenja riječi, različita su stajališta i o tome koji su faktori važni za razvijanje rječitosti, zbog čega dolazi i do razilaženja ideja vezanih uz načine oblikovanja i ulogu školskog kurikulumu u području poučavanja vokabulara.³² Prema jednom od stajališta, ključnu ulogu ima okruženje, odnosno razina kućne pismenosti pa pobornici tog mišljenja razvijanje rječitosti smještaju u sferu obiteljskog djelovanja, a ne školskog kurikulumu. Nešto općenitiji stav zastupaju oni koji važnost vide u samom iskustvu, što znači da količina jezičnog iskustva utječe na brzinu i efikasnost jezičnog procesiranja pa je prema njima od velike važnosti aktivnost čitanja. S druge su strane oni koji vjeruju u moć direktne instrukcije odnosno metode tzv. „bildanja rječnika“ (engl. *vocabulary building*). No, postoje i oni koji upozoravaju da se riječi ne mogu učiti odvojeno od konteksta te stoga zagovaraju konceptualno učenje odnosno usvajanje novih riječi kroz učenje novih znanja i sadržaja.

2.3 Usvajanje riječi čitanjem

Čitanje je jedan od najsloženijih oblika ljudskog kognitivnog utjecaja.³³ Uz govornu komunikaciju, ono je najvažniji način indirektnog usvajanja vokabulara. Pritom je važno imati na umu brojne razlike između pisanog i govornog jezika. Istraživanja su pokazala da pisani jezik sadržava mnogo više dužih i manje poznatih riječi te da je leksički raznolikiji.³⁴ Zahvaljujući tomu, pruža više mogućnosti za učenje novih riječi u odnosu na govorni jezik.³⁵ Kao jednu od najpoznatijih i najočitijih funkcija čitanja Meta Grosman navodi upravo obogaćivanje rječničkog fonda te smatra da se ono ponajbolje ostvaruje kroz čitanje umjetnički dorađenih tekstova, odnosno književnosti.³⁶

²⁹ (Usp. Rončević 2005: 64)

³⁰ (Usp. Nagy et al. 1985: 251)

³¹ (Usp. Jenkins et al. 1984: 785)

³² (Opis različitih stajališta oslanja se na: Anderson i Freebody 1981: 85–87)

³³ (Usp. Grosman 2010: 17)

³⁴ (Usp. Schallert et al. 1977: 16)

³⁵ (Usp. Cain et al. 2004: 672)

³⁶ (Usp. Grosman 2010: 76)

Razumijevanje teksta ostvaruje se procesima „zaključivanja“ o značenju pojedinih riječi i veza među riječima.³⁷ Tijekom čitanja neprestano se odvija povezivanje pisane forme riječi s njezinom reprezentacijom u mentalnom leksikonu pri čemu se procesom dekodiranja vizualna forma pretvara u govornu, a leksičkim pristupom značenje riječi dohvaća iz dugoročnog pamćenja.³⁸ Pri susretu s nepoznatom riječju, čitač koji je usvojio vještinu čitanja ne bi trebao imati poteškoća s dekodiranjem riječi, no leksički proces neće biti moguć jer u čitateljevu mentalnom leksikonu ne postoji odgovarajuća reprezentacija te riječi. Prilikom prvog susreta s novom riječi u tekstu skloni smo je preskočiti, pogotovo ako smo sposobni i bez poznavanja njezina značenja uspostaviti smisao rečenice.³⁹ No, u našem će pamćenju ipak ostati informacija o kontekstu u kojem se riječ pojavila, a novi susreti s istom riječi učvrstit će te nesvjesno uspostavljene veze što će nam postupno omogućiti njezino definiranje.⁴⁰ Prvim susretom s nepoznatom riječju ostvarit ćemo stupanj parcijalnog znanja koje će se produbljivati ponovljenim iskustvom s istom riječju.⁴¹ Usvajanje novih riječi u pisanom kontekstu stoga možemo okarakterizirati kao postupan i dugotrajan proces. Ipak, sigurno je da će ljudi koji imaju razvijenu naviku čitanja imati više mogućnosti da susretnu riječ više puta i u različitim okruženjima te tako, tijekom godina čitalačkog iskustva, razviti i bogatije rječnike od ljudi koji čitaju rijetko.⁴²

Empirijski je dokazano da se učenjem iz pisanog konteksta mogu usvojiti značenja novih riječi, čak i u slučaju „prirodnog“ čitanja koje podrazumijeva uobičajene, svakodnevne čitateljske okolnosti.⁴³ U istraživanju Nagy et al. pokušalo se istražiti učinkovitost usvajanja novih riječi upravo tijekom „prirodnog“ čitanja što je zahtijevalo pomno promišljanje metodologije i materijala istraživanja. Prije svega, u istraživanju su korištene različite vrste tekstova u koje se nije zadiralo, a riječi namijenjene usvajanju nisu se ponavljale više puta niti na bilo koji način isticale. Ispitanici su varirali u dobi i čitateljskoj sposobnosti, te nisu bili upozoreni na svrhu eksperimenta.⁴⁴ Rezultati studije pokazali su da je apsolutni iznos količine učenja iz konteksta malen, no uzme li se obzir prosječna količina učenikova čitanja, pokazuje se da slučajno učenje iz konteksta tijekom čitanja čini čak trećinu učenikova porasta rječnika godišnje, što se zasigurno ne može postići direktnim poučavanjem.⁴⁵

³⁷ (Usp. nav dj.: 33)

³⁸ (Usp. Rončević 2005: 57)

³⁹ (Usp. Stahl 1999)

⁴⁰ (Usp. nav dj.)

⁴¹ (Usp. Wagowich et al. 2015: 60)

⁴² (Usp. Rončević 2005: 66)

⁴³ (Usp. Graves 1986: 70)

⁴⁴ (Usp. Nagy et al. 1987: 261)

⁴⁵ (Usp. nav dj.: 262)

Mnogo je faktora koji utječu na uspješnost usvajanja novih riječi tijekom čitanja. U spomenutom istraživanju Nagy et al. pokazalo se da varijable konceptualne složenosti teksta i prosječne slogovne dužine riječi najjače utječu na učenje iz konteksta tijekom čitanja, pri čemu je varijabla konceptualne složenosti imala značajan utjecaj i na razini riječi i na razini odlomka, a varijabla dužine riječi samo na razini odlomka.⁴⁶ Također, pokazalo se da lakoća učenja neke riječi iz konteksta ovisi o tome koliko pisani kontekst koji neposredno okružuje novu riječ daje informacija o toj riječi, a još više o tome uolikoj mjeri koncept nove riječi zahtijeva od studenta nadilaženje njegova postojećeg znanja.⁴⁷ Učenje iz konteksta ovisi i o tome koliko je nepoznata riječ važna za razumijevanje okolnog konteksta.⁴⁸ Ako je nepoznata riječ važna za razumijevanje neke tekstovne cjeline, veća je vjerojatnost da ćemo se na njoj zadržati i iskoristiti različite strategije kako bismo je razumjeli.

Jedan od najvažnijih faktora utjecaja na učenje iz konteksta jest velik broj izlaganja nepoznatoj riječi, koji je potreban čak i kada kontekst u kojemu se riječ nalazi većoj mjeri podupire njezino razumijevanje.⁴⁹ No, pokazano je da uobičajeno, redovito čitanje osigurava dovoljan broj susreta s novim riječima unutar raznolikih konteksta, iz čega proizlazi da je jedan od najučinkovitijih načina bogaćenja rječnika upravo sama aktivnost čitanja.⁵⁰ Iako neki stručnjaci smatraju da svako čitanje utječe na razvoj rječnika, neki ističu kako tekstovi koji su „ispod“ čitateljeve leksičke razine ne mogu doprinijeti razvoju, kao ni tekstovi koji su prezasićeni teškim riječima.⁵¹ Stoga je sporazuman zaključak većine stručnjaka da bi čitanje trebalo biti raznoliko, odnosno obuhvatiti različite vrste i težine tekstova kao i različite ciljeve i svrhe s kojima se za tekstom poseže.⁵²

Osim o osobinama teksta, količina učenja novih riječi iz pisanog konteksta ovisi i o svojstvima čitatelja. Istraživanja su pokazala da djeca razvijenijeg rječnika imaju i veću sposobnost učenja iz konteksta, a ustanovljen je i utjecaj radnog pamćenja pri čemu su djeca sa slabijim kapacitetom radnog pamćenja postizala slabije rezultate.⁵³ Na usvajanje vokabulara tijekom čitanja utječe i sama vještina čitanja. U eksperimentalnoj studiji Wagowich et al. utvrđeno je da su bolji čitači nakon čitanja priča u koje su uvrštene rijetke riječi ostvarili veći rast u parcijalnom znanju tih riječi od čitača slabije vještine.⁵⁴ Pritom valja imati na umu da se

⁴⁶ (Usp. Nagy et al. 1987: 265)

⁴⁷ (Usp. *nav dj.*: 266)

⁴⁸ (Usp. Robbins i Ehri 1994: 54)

⁴⁹ (Usp. Jenkins et al. 1984: 784)

⁵⁰ (Usp. Nagy et al. 1987: 266)

⁵¹ (Usp. Lehr et al. 2004: 19)

⁵² (Usp. *nav dj.*: 19)

⁵³ (Usp. Cain et al. 2004: 672)

⁵⁴ (Usp. Wagowich et al. 2015: 67)

velike razlike u čitalačkoj sposobnosti mogu uočiti sve do razdoblja punoljetnosti: neki učenici vrlo rano dosežu čitalačku zrelost, a drugi još i s osamnaest godina imaju problema s tečnošću čitanja.⁵⁵ U jednom hrvatskom istraživanju, 35% ispitanih gimnazijalaca izjavljuje da je imalo poteškoća s čitanjem duljeg vezanog teksta, a među njima je najveći postotak onih koji poteškoće povezuju s problemom koncentracije.⁵⁶ Stoga vjerojatno nije pogrešno čitalačke poteškoće mlađe generacije čitatelja povezati s utjecajem internetskog diskursa koji čitanje svodi na *pregledavanje*.⁵⁷

Osim što samostalno čitanje utječe na bogaćenje rječnika, istraživanja su pokazala da i roditeljsko čitanje utječe na porast riječi u rječniku predškolske djece. Količina usvajanja novih riječi tijekom slušanja priča može se povećati ako se nepoznate riječi ponavljaju i ako se uklape u zanimljiv, smislen sadržaj.⁵⁸ Grosman upozorava da crtani filmovi ne mogu nadomjestiti čitanje priča u razvoju djetetove jezične sposobnosti: „Isključiva vezanost uz vizualno potpomognutu priču neke djece automatski vodi do smanjivanja upotrebe jezika koji nije dovoljan za samostalno čitanje i za složeniju upotrebu jezika, što su svakodnevne potrebe u školi.“⁵⁹ Zbog manjka roditeljskog čitanja djeci dolazi do velikih nedostataka u djetetovu jezičnom i kognitivnom razvoju koje je kasnije vrlo teško nadoknaditi.⁶⁰

2.4 Matthew efekt i čitalačka motivacija

Prema Stanovichu, čitanje i znanje riječi u recipročnom su odnosu.⁶¹ Bogatstvo rječnika istovremeno je uzročnik razumijevanja pri čitanju i njegov produkt.⁶² Zapravo se radi o međuodnosu triju varijabli: iskustva čitanja, bogaćenja rječnika i razumijevanja pri čitanju koji je uvjetovan tzv. Matthew efektom. Riječ je o eksperimentalno utvrđenoj zakonitosti prema kojoj „bogati postaju bogatiji, a siromašni siromašniji“. ⁶³ To znači da s vremenom bolji čitači postaju još bolji, a lošiji čitači postaju relativno lošiji.⁶⁴ Do toga dolazi jer djeca koja dobro

⁵⁵ (Usp. Grosman 2013: 80–81)

⁵⁶ (Usp. Tadić 2013: 130–131)

⁵⁷ (Usp. nav. dj., prema Carr 2011.)

⁵⁸ (Usp. Usp. Robbins i Ehri 1994: 60)

⁵⁹ (Grosman 2010: 100)

⁶⁰ (Usp. nav. dj.: 101)

⁶¹ (Usp. Stanovich 1986: 380)

⁶² (Usp. Kolić-Vehovec 2013: 25)

⁶³ (Usp. Stanovich 1986: 381)

⁶⁴ (Usp. Bast i Reitsma 1998: 1373)

čitaju i imaju razvijen rječnik čitaju više i samim time još više razvijaju rječnik i čitalačku vještinu, dok slabiji čitači s nerazvijenim rječnicima čitaju sporo i bez užitka, što ih dodatno odvraća od čitanja i tako onemogućuje njihov napredak.⁶⁵ Fenomen „bogaćenja bogatih“ ne pojavljuje se samo u odnosu na različite komponente čitalačkih sposobnosti kao što je razumijevanje, već i na kognitivne vještine povezane s čitanjem kao što su usvajanje novih riječi i (meta)lingvističke sposobnosti.⁶⁶ Promatrajući izdvojeno razinu usvajanja vokabulara, to će značiti da će djeca koja znaju više riječi, lakše i brže usvajati nove.⁶⁷ Jedno od mogućih objašnjenja jest da veći opseg rječnika omogućava bolje i preciznije razumijevanje konteksta u kojemu se nepoznata riječ nalazi, što olakšava zaključivanje o njezinu značenju, a samim time i njezino upamćivanje, odnosno učenje. Ključni problem jest kružnost efekta: siromašan rječnik zapreka je čitanju, a manjak čitanja onemogućuje povećanje rječničkog fonda pojedinca.⁶⁸ Pretpostavke za razvoj Matthew efekta razvijaju se u razdoblju ranog čitanja kada djeca uspješna u čitanju počinju stvarati sliku o sebi kao o kompetentnim čitačima, dok se djeca koja imaju problema s početnim čitanjem počinju smatrati lošima i nekompetentnima.⁶⁹ Na taj način uspješnost početnog čitanja postaje važan prediktor količine čitanja u kasnijoj dobi.⁷⁰ Iz svega dosad navedenog može se uspostaviti sljedeći slijed ovisnosti: uspješnost čitanja u ranoj dobi utječe na motivaciju za čitanjem, motivacija za čitanjem određuje količinu čitanja, a količina čitanja utjecat će na razvoj rječnika.

No, početni (ne)uspjeh u čitanju zasigurno nije jedina varijabla koja utječe na motivaciju za čitanjem, odnosno količinu čitanja. U odnosu prema čitanju možemo razlikovati intrinzičnu (unutarnju) i ekstrinzičnu (vanjsku) motivaciju. Ekstrinzična čitalačka motivacija, kako joj i samo ime govori, potječe od razloga koji su izvanjski u odnosu na samu aktivnost čitanja, dok intrinzična proizlazi iz zadovoljstva koje pruža sama čitalačka aktivnost.⁷¹ Drugim riječima, dok je unutarnja motivacija izgrađena na poticajima unutar samog procesa čitanja, vanjska je usmjerena prema poticajima koji proizlaze iz posljedica čitalačke aktivnosti.⁷² Pritom, intrinzična motivacija može biti povezana i sa samom aktivnošću čitanja i s objektom te aktivnosti, što znači da osoba može biti motivirana ugodnim iskustvima koje joj aktivnost čitanja pruža, ili pak temom, odnosno sadržajem teksta.⁷³ Ekstrinzično motivirani, s druge

⁶⁵ (Usp. Rončević 2005: 64)

⁶⁶ (Usp. Bast i Reitsma 1998: 1373)

⁶⁷ (Usp. Houston-Price et al. 2014: 10)

⁶⁸ (Usp. Tadić 2013: 131)

⁶⁹ (Usp. Rončević 2005: 65)

⁷⁰ (Usp. Cunningham i Stanovich 1997: 943)

⁷¹ (Usp. Schaffner et. al. 2013: 370)

⁷² (Usp. Schiefele et al. 2012: 435)

⁷³ (Usp. *nav. dj.*: 429)

strane, mogu biti usmjereni k postizanju pozitivnih rezultata ili pak k izbjegavanju negativnih posljedica.⁷⁴

Čitalačka je motivacija višedimenzionalan fenomen, što znači da ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju treba shvatiti kao kategorije višeg reda koje sadržavaju različite specifične forme ili dimenzije čitalačke motivacije.⁷⁵ Unutarnje orijentirana motivacija tako može podrazumijevati užitak, znatiželju, doživljaj vlastite vrijednosti i sl. Vanjski motivi mogu biti natjecanje s drugima ili dobra ocjena, a postoji i tzv. pounutrašnjena motivacija koja bi kao motivatore podrazumijevala prihvaćene i internalizirane tuđe (npr. roditeljske) vrijednosti.⁷⁶ Čitalačka motivacija mjeri se pomoću upitnika čitalačke motivacije, među kojima je najčešće korišten i adaptiran MRQ (Motivations for Reading Questionnaire) autora Wigfield i Guthrie koji sadrži 11 dimenzija čitalačke motivacije: znatiželja, sudjelovanje, natjecanje, priznanje, ocjena, izazov, izbjegavanje obveza, društvo, poštovanje, učinkovitost, važnost (biti sposoban čitač).⁷⁷

Mnoga istraživanja utvrdila su da intrinzična čitalačka motivacija pozitivno utječe na količinu čitanja i sposobnost razumijevanja pročitano, dok ekstrinzična motivacija ima negativan utjecaj.⁷⁸ Što se tiče odnosa između motivacije i razumijevanja tijekom čitanja, rezultati istraživanju Schaffner et al. pokazuju da su efekti intrinzične i ekstrinzične motivacije u velikoj mjeri posredovani količinom čitanja, ali je zabilježen i direktan negativni utjecaj ekstrinzične motivacije.⁷⁹ Drugim riječima, intrinzična motivacija ima pozitivan utjecaj na sposobnost razumijevanja djelujući preko količine čitanja, dok negativan utjecaj ekstrinzične motivacije nije uvjetovan samo manjom količinom čitanja, nego ima i neposredan efekt.

Istraživanja su pokazala da se čitalačka motivacija razlikuje prema spolu pri čemu djevojčice pokazuju veći interes za čitanje i pridaju mu veću vrijednost, posebno u razdoblju adolescencije.⁸⁰ U razdoblju predadolescencije i adolescencije dolazi do znatnog pada čitalačke motivacije zbog pojave novih interesa i sve većeg okretanja k tehnologiji.⁸¹ Također, jedno od mogućih objašnjenja nezainteresiranosti za čitanje u adolescentskom razdoblju jest neusklađenost školskih čitateljskih obveza s učeničkim preferencijama i interesima.⁸² Kako bi se razvila čitalačka motivacija, ponekad je potrebno zanemariti književnu kvalitetu i radije

⁷⁴ (Usp. Schiefele et al. 2012: 429)

⁷⁵ (Usp. *nav. dj.*: 431–432)

⁷⁶ (Usp. Čudina-Obradović 2014: 253)

⁷⁷ (Usp. Schiefele et al. 2012: 434)

⁷⁸ (Usp. Schaffner et al. 2013: 369)

⁷⁹ (Usp. *nav dj.*: 380)

⁸⁰ (Usp. Rončević Zubković 2013: 38)

⁸¹ (Usp. Čudina-Obradović 2014: 274)

⁸² (Usp. Rončević Zubković 2013: 39)

osigurati već količinu čitanja sadržaja koji su u skladu s učenikovim interesima, a zatim postupno uvoditi djela vrijedne literature i to na način koji će učenicima biti primamljiv i blizak.⁸³ No, Grosman upozorava da literarni šund može imati negativne posljedice na dijete jer neizgrađen, neiskusni čitatelj ne može ostvariti usporedan doživljaj na kojemu će temeljiti procjenu te nema razvijene čitateljske tehnike koje mu omogućavaju „zaštitu pred tekstem“.⁸⁴

Spomenuto je da čitanje djeci predškolskog uzrasta doprinosi bogaćenju njihovih rječnika, a čitanje i razgovor o pročitanoj unutar obitelji utječu i na pozitivan odnos prema čitanju u kasnijoj dobi, što znači da su obiteljske navike i stavovi važan (de)motivacijski faktor.⁸⁵

2.5 Mjerenje rječitosti

Testovi kojima se nastoji utvrditi posjeduje li neka osoba određenu riječ u svojem mentalnom leksikonu razlikuju se prema ispitnoj metodologiji koju koriste. Najčešće se upotrebljavaju testovi višestrukog izbora u kojima ispitanik između nekoliko ponuđenih odgovora mora odabrati ispravan.⁸⁶ Glavni nedostatak ovog tipa testa jest činjenica da narav distraktora može utjecati na odabir odgovora kao i to da je za njegovo rješavanje potrebna određena razina strategijskog znanja.⁸⁷ Drugi mogući format testa podrazumijeva metodu nadopunjavanja, odnosno od ispitanika zahtijeva da definira riječ, odredi njezin sinonim, ilustrira je ili uvrsti u rečenicu ili frazu.⁸⁸ Iako se ovom metodom izbjegava utjecaj distraktora, pojavljuje se niz drugih poteškoća koje ju dovode u pitanje. Jedan od temeljnih problema vezanih uz ovaj način testiranja rječitosti jest vrednovanje odgovora. Ako se kombiniraju različiti načini odgovaranja na pitanja (ilustracije, definiranje, sinonimi) postavlja se pitanje kako uspoređivati i vrednovati takve, različite tipove odgovora.⁸⁹ Jedan od najjednostavnijih načina ispitivanja jest tzv. da/ne – test koji se temelji na ispitanikovoju prosudbi o tome poznaje li neku riječ ili ne, na način da uz ponuđenu riječ zaokružuje pozitivnu ili pak negativnu tvrdnju.⁹⁰ No, unatoč jednostavnosti i ekonomičnosti, niti ovaj način testiranja nije bez mana.

⁸³ (Usp. Čudina-Obradović 2014: 275)

⁸⁴ (Usp. Grosman 2010: 108)

⁸⁵ (Usp. Grosman 2013: 77)

⁸⁶ (Usp. Graves 1986: 55)

⁸⁷ (Usp. Anderson i Freebody 1981: 105)

⁸⁸ (Usp. *nav dj.*: 102)

⁸⁹ (Usp. *nav dj.*: 106)

⁹⁰ (Usp. *nav dj.*: 102)

Temeljni je nedostatak što ne pruža informaciju o nečijem stupnju poznavanja neke riječi.⁹¹ Osim toga, različiti ispitanici mogu imati različiti pojam o tome što znači znati neku riječ pa će različito procjenjivati vlastito znanje.⁹² Netko će zaokružiti afirmativan odgovor ako mu riječ zvuči poznato i smatra da može odrediti kontekst kojem pripada, a netko će potvrdno odgovoriti samo ako je siguran da precizno može definirati riječ. Navedeni se problem pokušao riješiti uvođenjem tzv. ne-riječi među „prave“ riječi uz pretpostavku da oni koji označe veću količinu ne-riječi kao riječi čije značenje znaju imaju „prelabave“ prosudbene standarde.⁹³

U ovom je istraživanju korištena metoda testa višestrukog izbora jer je vremenski ekonomična, prikladna uzrastu ispitanika te smo je smatrali preciznijom u donosu na metodu potvrdnih i niječnih odgovora.

2.6 Čitanje i razumijevanje: uloga rječnika manje poznatih riječi

Poznavanje riječi, posebno onih relativno rijetkih, ključnih riječi unutar odlomka, temelj je razumijevanja pri čitanju.⁹⁴ Čitatelji siromašnijeg rječnika češće će nailaziti na nepoznate riječi zbog kojih će nastajati praznine u značenju teksta.⁹⁵ Ako se u književnom djelu javljaju leksemi čije značenje čitatelj ne razumije, može doći do poteškoća u njegovu razumijevanju, doživljaju i interpretaciji.⁹⁶ Stručnjaci pretpostavljaju da je za adekvatno razumijevanje teksta potrebno znati i razumjeti oko 90 – 95 % riječi.⁹⁷ Budući da je književno djelo određeno kontekstom prostora i vremena u kojemu nastaje, vremenom će njegov sadržaj i jezik postajati sve manje razumljivi.⁹⁸ Književna djela povijesti književnosti zbog toga često, u bilješkama ili u obliku rječnika na kraju knjige, sadržavaju objašnjenja pretpostavljenih manje poznatih riječi. Takvi su rječnici posebno važni u lektirnim izdanjima jer su ona ponajprije namijenjena školarcima, za koje se pretpostavlja da imaju manje iskustvo čitanja te manje iskustvo susretanja s leksikom starijih književnih razdoblja. No kako se suvremeni čitatelji sve više udaljavaju od konteksta prostora i vremena u kojemu djelo nastaje, a time i od njegova jezika, rječnike književnih djela povijesnih razdoblja potrebno je mijenjati u skladu s potrebama

⁹¹ (Usp. Graves 1986: 56)

⁹² (Usp. Anderson i Freebody 1981: 108)

⁹³ (Usp. Anderson i Freebody 1982: 8)

⁹⁴ (Usp. Bast i Reitsma 1998: 1374)

⁹⁵ (Usp. Kolić-Vehovec 2013: 25)

⁹⁶ (Usp. Alerić i Gazdić-Alerić 2013: 139)

⁹⁷ (Usp. Rončević 2005: 64)

⁹⁸ (Usp. Alerić i Gazdić-Alerić 2013: 140)

suvremenih čitatelja. Iako je dokazano da je moguće učiti riječi iz konteksta tijekom čitanja, nije naodmet da lektirna djela sadržavaju i direktne instrukcije o značenju pretpostavljenih nepoznatih riječi za slučaj kada okolni kontekst ne može osigurati razumijevanje značenja nepoznate riječi.

Budući da su učenici postigli relativno slab rezultat na testu poznavanja lektirnih riječi (102 od ukupno 200 učenika imaju manje od 50 % točnih odgovora)⁹⁹, možemo zaključiti da tijekom čitanja lektirnih djela relativno često nailaze na nepoznate riječi. Osim toga, čak 63,5 % učenika ne čita lektiru redovito, što znači da su tijekom čitanja vjerojatno nedovoljno izloženi susretu s nepoznatim riječima koji bi im omogućili njihovo usvajanje. Zbog toga će postojanje rječnika nepoznatih riječi zasigurno biti od velike koristi u slučajevima kada kontekst ne omogućava njihovo razumijevanje, uz pretpostavku da učenici znaju prepoznati kada neko značenje mogu derivirati iz konteksta, a kada im je potrebna direktna instrukcija. Korištenje rječnika ne može biti samostalna metoda razvijanja rječitosti, ali se pokazala učinkovitom, posebno u slučaju samostalnog čitanja kod učenika starije dobi.¹⁰⁰

2.7 Rječitost kao vrijednost

Rječitost jest sposobnost lijepoga, tečnoga govorenja i lakog izražavanja.¹⁰¹ Pretpostavka rječitosti jest bogatstvo vokabulara koje se smatra jednim od najvažnijih faktora opće jezične sposobnosti i vještine. Prema Andersonu i Freebodyju, tri su različita objašnjenja visokog utjecaja bogatstva rječnika na jezičnu sposobnost.¹⁰² Prvo je tumačenje instrumentalističko: poznavanje većeg broja riječi omogućava bolje razumijevanje. Prema drugom stajalištu, bolji rezultati na testu rječitosti dokaz su bistrine uma pa su takve osobe vještije u diskursu jer posjeduju mentalnu okretnost. Povezano s tim, Termanovo istraživanje pokazalo je da je širina vokabulara dobar prediktor opće inteligencije.¹⁰³ Treće objašnjenje povezuje stupanj rječitosti s kulturom i znanjem: verbalna širina i fluentnost odraz su količine i dubine znanja. Prema posljednjoj teoriji razumijevanje teksta nije direktno povezano s

⁹⁹ Vidi empirijski dio rada, str. 17–18.

¹⁰⁰ (Usp. Nist i Olejnik 1995: 189)

¹⁰¹ (Usp. Anić 2003: 1343)

¹⁰² (Usp. Anderson i Freebody 1981: 80–81)

¹⁰³ (Usp. Anderson i Freebody 1982: 4)

količinom riječi koje osoba ima pohranjene u svom mentalnom leksikonu, već je znanje o riječima dokaz pojedinčeva općeg znanja koje će mu omogućiti razumijevanje.

Prema PISA-inoj definiciji, jedna od važnih komponenta čitalačke pismenosti jest *razumijevanje*, a ono se odnosi na kompleksno razumijevanje određene tekstualne cjeline, ali i na osnovno razumijevanje pojedine riječi u tekstu.¹⁰⁴ Budući da je širina leksika povezana s razinom razumijevanja teksta u cjelini, možemo zaključiti da je bogatstvo rječnika jedan od važnih faktora čitalačke pismenosti koja predstavlja temelj za uspjeh u različitim predmetnim područjima te je prediktor obrazovnog postignuća i sklonosti prema cjeloživotnom učenju.¹⁰⁵

Na kraju, uloga čitanja u jezičnom razvoju ne ograničava se na leksičku razinu, već obuhvaća puno širu razinu jezične sposobnosti: „(...) čitanje književnosti mladom čovjeku omogućuje susret s doradenom i zahtjevnom uporabom jezika. Uvodeći ga u zahtjevnije uporabe jezika, u mogućnosti (linearne) organizacije koje jezik otvara, priprema ih za discipliniranu upotrebu jezika (...) te navodi na spoznaju o mogućnostima simboličkog istraživanja. Svime time prisiljava i na potrebu za osjetljivijim i discipliniranim spoznavanjem jezičnih poruka. Čitanje književnosti mladom čovjeku omogućuje spoznavanje i stjecanje raznih načina izražavanja, razvoj asocijativnih i drugih oblika mišljenja te ga tako priprema za jezične izazove suvremenog svijeta.“¹⁰⁶

¹⁰⁴ (Usp. Braš Roth, ur. 2010: 36)

¹⁰⁵ (Usp. *nav dj.*: 34–35)

¹⁰⁶ (Grosman 2010: 141)

3. Empirijski dio rada

3.1 Ciljevi i hipoteze

U radu se polazi od teze da čitalačko iskustvo ima pozitivan učinak na razvoj rječitosti. Stoga se empirijskim istraživanjem nastojalo propitati pretpostavljenu povezanost između količine čitanja i bogatstva vokabulara. Također, pokušalo se utvrditi koji faktori utječu na samu količinu čitanja, odnosno na izgrađivanje čitalačke aktivnosti. Vezano uz to, zanimalo nas je kakve su uopće čitalačke navike hrvatskih srednjoškolaca, odnosno možemo li pretpostaviti da čitanje doista ima utjecaja na širenje i produbljivanje njihovih vokabulara.

3.2 Metodologija

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 200 polaznika trećih razreda triju zagrebačkih srednjih škola: opće gimnazije, četverogodišnje strukovne škole te gimnazijskog i strukovnog odjeljenja prirodoslovne škole. Nastojalo se da broj učenika strukovnog i gimnazijskog obrazovanja bude ujednačen pa je u istraživanju sudjelovalo 96 učenika strukovnih škola i 104 gimnazijalaca. Broj ispitanih učenika bio je nešto veći od broja muških ispitanika: 122 djevojke naprama 78 mladića, što znači da su 61 % ukupnog broja ispitanika činile djevojke, a 39 % mladići.

Ispitni materijal

Istraživanje je obuhvatilo dva stupnja prikupljanja informacija. U prvom dijelu učenici su rješavali test poznavanja značenja pojedinih leksema (test poznavanja riječi). Drugi dio istraživanja sastojao se od upitnika (anketa o čitalačkim navikama) kojim su se prikupljali podaci o tome koliko učenici čitaju književnost, čitaju li lektirna djela, vide li čitanje kao obvezu ili užitak, kakav je njihov opći stav o (ne)važnosti čitanja i što je utjecalo na izgrađivanje njihovih čitalačkih navika.

Test poznavanja riječi sastojao se od 50 leksema iz nekoliko lektirnih djela za treći razred srednje škole: pripovijetke *Prijan Lovro* Augusta Šenoe, dviju pripovijedaka iz zbirke

Pod starim krovovima (*Illustrissimus Battorych* i *Perillustris ac generosus Cintek*) Ksavera Šandora Gjalskog te romana *U Registraturi* Ante Kovačića i *Posljednji Stipančići* Vjenceslava Novaka. Pri odabiru riječi izbjegavali su se leksemi obilježeni kvalifikatorima koji označavaju vremensku i prostornu raslojenost, kao i posebnu domenu primjene, a prednost su imali oni leksemi koji su se ponavljali više puta i u različitim djelima. Metodologija rješavanja podrazumijevala je odabir točnog značenja pojedinog leksema među četirima ponuđenim značenjima izraženima riječju ili sintagmom. Ispitanici su dakle trebali zaokružiti onu riječ ili sintagmu koja najtočnije određuje značenje zadane riječi pri čemu vrijeme rješavanja nije bilo ograničeno. U oblikovanju distraktora izbjegavala se dvosmislenost i mogućnost pojave dvaju točnih odgovora, ali su ponuđena značenja ipak bila bliska stvarnomu značenju kako bi se smanjila mogućnost naslućivanja točnog odgovora. Primjerice, za leksem *cjelivati* uz pravo značenje *ljubiti* ponuđeni su još glagoli *milovati*, *tješiti* i *grliti* koji također izražavaju nježnost, ljubav i njima bliske osjećaje.

Anketni dio istraživanja (anketa o čitalačkim navikama) sastojao se od općih podataka (spol, školski uspjeh na kraju prošle godine i zaključna ocjena iz Hrvatskog jezika na kraju prošle godine), 23 pitanja na zaokruživanje (od kojih su dva imala mogućnost višestrukog odgovora) te jednog pitanja na nadopunjavanje u kojemu se tražilo da učenici navedu nekoliko riječi iz testa rječitosti s kojima su se prvi puta susreli. Sadržaj pitanja bio je usmjeren na:

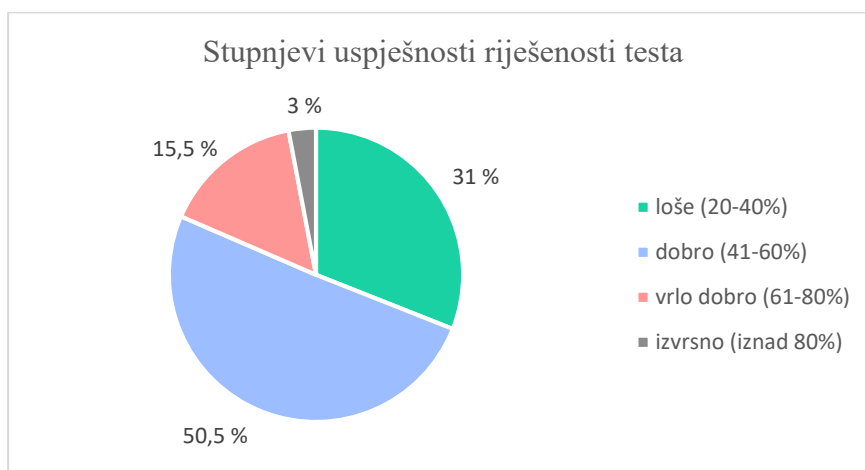
1. prikupljanje podataka o količini čitanja i čitalačkim navikama
2. saznavanje učeničkih stavova i odnosa prema čitanju
3. istraživanje mogućih utjecaja na oblikovanje stavova i navika vezanih uz čitanje
4. izražavanje učeničkih viđenja obilježja, vrijednosti i uloge književnoga jezika
5. ispitivanje svijesti o opsegu vlastitog mentalnog leksikona

3.3 Rezultati

a) Test poznavanja riječi

Prosječna riješenost testa poznavanja riječi iznosi 49,3 %. Djevojke su postigle nešto bolji rezultat od mladića, prosječno 50,3 % točnih odgovora, dok prosječna riješenost testa muških sudionika iznosi 47,6 %. Gimnazijalci su u prosjeku točno riješili 52,3 % testa, a učenici strukovne škole 46 %. Važno je napomenuti da pojedini učenici u nekim pitanjima nisu

zaokružili niti jedan odgovor, iako je bilo napomenuto da je u svakom zadatku potrebno označiti jedan od odgovora. U analizi testa nezaokruženi se odgovori nisu pribrajali krivim odgovorima, nego su se uvrštavali u posebnu skupinu. Najbolji rezultat postigao je učenik strukovne škole, s 94 % točnih odgovora. Najlošiji rezultat iznosi 22 % točno riješenih riječi, a pripada učeniku i učenici dviju različitih strukovnih škola. Radi lakšeg sagledavanja rezultati su podijeljeni u četiri stupnja uspješnosti (*slika 1*): loše (20 – 40 % točno riješenih pitanja), dobro (41 – 60 %), vrlo dobro (61 – 80 %) i izvrsno (iznad 80 %). Rezultat prvog stupnja (loše) ostvarila su 62 učenika, što čini 31 % ukupnog broja učenika. Polovica učenika, odnosno njih 50,5 % obuhvaćeni su drugim stupnjem (dobro). Vrlo dobar rezultat ostvario je 31 učenik, odnosno njih 15,5 %, izvrstan rezultat, odnosno postotak riješenosti testa iznad 80 % postiglo je 6 učenika: tri učenika i jedna učenica strukovne škole te dvije gimnazijalke.



Slika 1 Postotak učenika prema stupnju uspješnosti riješenosti testa poznavanja riječi

Najveći broj krivih odgovora učenici su imali u riječima: *tmast* (78,5 % krivih odgovora), *navlas* (77,5 % krivih odgovora), *razlijevati se* (73,5 % krivih odgovora), *utrnuti* (72 % krivih odgovora) i *mnijenje* (69,5 % krivih odgovora). S druge strane, učenici su najbolje prepoznavali značenja riječi: *badava* (99,5 % točnih odgovora), *prionuti* (86,5 % točnih odgovora), *zipka* (80,5% točnih odgovora), *oskudijevati* (79 % točnih odgovora) i *okno* (78,5 % točnih odgovora).

Da bi se lakše sagledalo koje riječi učenici bolje poznaju, a koje su rjeđe zastupljene u njihovim mentalnim leksikonima, lekseme iz testa podijelili smo u četiri skupine (*slika 2*). U prvoj se nalaze riječi čije je značenje točno prepoznalo najmanje učenika (0 – 30 % točnih

zaokruživanja), u drugoj su riječi čije su značenje učenici točno prepoznavali u 31 – 50 % slučajeva, u trećoj se raspon točnih odgovora kreće između 51 i 70 %, a posljednju skupinu čine riječi čije su značenje učenici točno prepoznavali u 71 % i više slučajeva. Riječi unutar svake skupine navedene su redoslijedom od najmanjeg prema najvećem postotku, odnosno od riječi s najmanjim postotkom točnih odgovora prema riječi s najvišim postotkom točnih odabira, dok riječi navedene u zagradama imaju jednak postotak točnih rješavanja.¹⁰⁷

SKUPINE (postotak točno zaokruženih)	RIJEČI
0 – 30 %	<i>navlas, tmast, razlijegati se, dovinuti se, avet, mnijenje, (hotimice, utrnuti, zdvajati), potleušica, pastorka, sterati se</i>
31 – 50 %	<i>tust, razgaljen, (cjelivati, koprena), krotak, kolobar, (hiniti, jaram, stališ, ustobočiti se), zastrijeti, verige, plandovati, tane, (sapet, skut), svrnuti</i>
51 – 70 %	<i>zatomiti, ojađen, sukno, struna, pesnica, (krepak, ubog), segnuti, njedra, osokoliti se, razmirica, podati se, veleban</i>
71 – 100 %	<i>gizdav, arak, nehajno, okno, oskudijevati, zipka, prionuti, badava</i>

Slika 2 Poredak riječi prema postotku točnih odabira njihova značenja

Zanimljivo je da postoji značajna razlika u poznavanju značenja pojedinih leksema u odnosu na spol. Pokazuje se da djevojke bolje poznaju značenje leksema *koprena* (44,3 % točnih odgovora djevojaka u odnosu na 23,7 % točnih odgovora mladića), *podati se* (82,6 % točnih odgovora djevojaka naprama 53,9 % točnih odgovora mladića), *skut* (55,5 % točnih zaokruživanja djevojaka u odnosu na 35,1 % točnih zaokruživanja mladića), *zatomiti* (59,3 % točnih odgovora djevojaka naprama 44,2 % točnih odgovora mladića). S druge strane, mladići su znatno bolje prepoznavali značenje leksema *plandovati* (55,3 % točnih odgovora mladića u odnosu na 37,2 % djevojaka). Vjerojatno nije pogrešno pretpostaviti da navedene razlike u poznavanju značenja pojedinih riječi u odnosu na spol imaju veze s kulturno-društvenim rodnim uvjetovanostima, no rodne razlike u sadržaju mentalnog leksikona ovdje se neće interpretirati.

¹⁰⁷ Zbog određenog broja učenika koji su preskakali riječi, odnosno za pojedine riječi nisu odabrali niti jedan odgovor, postoji razlika u postotku između riječi s najviše točnih odgovora i riječi s najmanje pogrešnih odgovora, odnosno između riječi s najvećim brojem netočnih odgovora i najmanjim brojem točnih odgovora.

b) Anketa o čitalačkim navikama

Opća pitanja

Općim pitanjima iz uvodnog dijela ankete prikupljeni su podaci o spolu sudionika te o njihovu općem školskom uspjehu i uspjehu iz predmeta Hrvatski jezik na kraju protekle godine. Spolna je raspodjela već navedena, a podaci o uspjehu otkrivaju da je najčešća ocjena općeg školskog uspjeha bila vrlo dobar (48 %), a potom odličan (41 %), dobar (9,5 %) i dovoljan (1,5 %). Iz predmeta Hrvatski jezik jednak je broj ispitanih učenika na kraju prošle godine imalo zaključenu odličnu i vrlo dobru ocjenu (32,5 %), a zatim slijedi ocjena dobar (25 %) te dovoljan (10 %).

Čitanje u djetinjstvu

U prvom pitanju ankete najviše je učenika zaokružilo odgovore b i c, iz čega saznajemo da su im u djetinjstvu roditelji *često* (37,5 %) ili *ponekad* (32,5 %) čitali bajke i priče. Nešto više učenika zaokružilo je odgovor *uvijek* (15 %) u odnosu na odgovor *rijetko* (12,5 %), a samo je 5 učenika (2,5 %) odabralo odgovor *nikada*.

Količina čitanja

Najveći broj ispitanih učenika prosječno pročita 1 – 2 knjige mjesečno (39 %) ili pak 1 – 2 knjige u šest mjeseci (33 %). Gotovo 10 % učenika ne čita uopće, a njih 12,5 % čita samo jednu knjigu godišnje. Samo 12 učenika, odnosno njih 6 % prosječno pročita jednu knjigu tjedno. Usporedbom relativnih postotaka pokazuje se da djevojke čitaju nešto više od mladića pa tako relativni postotak djevojaka koje prosječno čitaju 1 knjigu tjedno iznosi 7,3 %, a mladića 3,8 %, dok je u ukupnom broju ispitanih mladića 14 % onih koji ne čitaju uopće, a u ukupnom broju ispitanih djevojaka taj postotak znatno niži te iznosi 6,5 %.

Zanimljivo je da je 50 % učenika zaokružilo tvrdnju da su *više* čitali u osnovnoj školi. Njih 30 % u osnovnoj je školi čitalo *manje* nego sada, a 20 % čita *jednak* broj knjiga kao u osnovnoj školi.

Pitanje koje se odnosi na čitanje lektirnih djela otkriva nam da 36,5 % ispitanih učenika lektiru čita *redovito*. *Ponekad* ju čita 29,5 % učenika, *rijetko* 11,5 %, a *nikada* 5,5 %. Čak 17 % učenika čita samo lektirne sažetke s interneta. Učenice su redovitije u čitanju lektire što je

vidljivo iz većeg relativnog postotka djevojaka koje *redovito* čitaju lektiru (42 %) u odnosu na relativni postotak mladića (28 %). Što se tiče čitanja lektirnih sažetaka s interneta, jednak je relativni postotak mladića i djevojaka koji to čine.

Knjige izvan lektirnog popisa ispitanici čitaju *rijetko* (32,5 %) ili *ponekad* (29,5 %) te je više učenika koji nelektirna djela *ne čitaju uopće* (25 %) od onih koji ih *čitaju često* (13 %). U usporedbi prema spolu, i ovdje je vidljivo da djevojke čitaju nešto više od mladića. Usporedba relativnih postotaka pokazuje da 38 % od ukupnog broja ispitanih mladića izvanlektirna djela čita *često* ili *ponekad*, dok postotak djevojaka iznosi 45 %. Također, nešto je veći relativni postotak mladića koji izvanlektirna djela čitaju *rijetko* ili *nikada* (61 %) u odnosu na relativni postotak djevojaka (54 %).

Razlozi nečitanja

Razlog vlastitog nečitanja najviše učenika vidi u nedostatku vremena (59,5 %). Ostali ne čitaju više jer im je čitanje dosadno (23,5 %), jer lektirna djela nisu dovoljno poticajna (12 %) i jer čitanje nije popularno među njihovim vršnjacima (4 %). Relativni postotci u odnosu na spol pokazuju kako je kod djevojaka količina čitanja najčešće uvjetovana nedostatkom vremena, a kod mladića zanimljivošću sadržaja. U daljnjem istraživanju valjalo bi detaljnije ispitati uzroke nečitanja te dati učenicima mogućnost da sami navedu razloge i objašnjenja.

Stav prema čitanju i motivacija za čitanje

Najveći broj učenika indiferentnog je stava prema čitanju pa je 38,5 % učenika označilo tvrdnju da *niti voli, niti ne voli* čitati. Ipak, veći je postotak učenika koji *vole* čitati (33 %) u odnosu na one koji *ne vole* čitati (15 %). Sličan se odnos potvrđuje i između onih koji imaju izrazito naglašen stav prema čitanju, odnosno *izrazito vole* čitati (8,5 %) i onih koji izražavaju izrazitu nesklonost prema čitanju, odnosno *izrazito ne vole* čitati. (4 %).

Iako je ukupni postotak učenika koji imaju indiferentan stav prema čitanju i onih koji ne vole čitati veći od onih koji vole čitati, ipak je najveći broj učenika (41,5 %) intrinzično potaknut na čitanje, tj. navodi da čita iz užitka. Potom slijede oni koji su na čitanje potaknuti ekstrinzično, tj. koji čitaju jer moraju za školu (31 %) te zatim oni koji smatraju da je čitanje važno (15 %), što može se može tumačiti kao internalizirana vrijednost. Vrlo mali postotak učenika čita jer ih ukućani na to tjeraju (4 %), a ostatak (9,5 %) otpada na one koji uopće ne čitaju. Što se tiče razlika u stavu prema čitanju u odnosu na spol, razlike u relativnim postotcima

nisu velike, ali ipak možemo vidjeti da djevojke imaju nešto pozitivniji stav prema čitanju pa tako relativni postotak djevojaka koje *izrazito vole* i *vole* čitati iznosi 45 %, a mladića 33 %, dok relativni postotak djevojaka koje *izrazito ne vole* i *ne vole* čitati iznosi 21 %, a mladića 26 %. Također, pokazuje se da su djevojke češće intrinzično, a mladići češće ekstrinzično motivirani, što je vidljivo iz većeg relativnog postotka djevojaka u odabiru odgovora prema kojem čitaju iz užitka ili jer smatraju da je to važno, a mladića u odabiru odgovora prema kojima čitaju jer ih ukućani na to tjeraju i jer moraju za školu.

Utjecaj na oblikovanje čitalačkih navika

Najviše učenika smatra da na njihove čitalačke navike ne utječe ni škola, ni roditelji, ni prijatelji (51 %). Njih 35,5 % drži da najveći utjecaj ima škola, 9,5 % smatra da su to roditelji, a 4 % prijatelji. U daljnjem istraživanju valjalo bi ispitati koje bi faktore navela polovica učenika koji se nisu opredijelili ni za školu, ni za roditelje, ni za prijatelje. Iz relativnih postotaka iščitavamo da je među mladićima više onih koji smatraju da na njihove čitalačke navike utječe škola (42 %), nego među djevojkama (31 %), a da je među djevojkama više odabira roditelja i prijatelja kao faktora utjecaja na oblikovanje čitalačkih navika i stavova.

Stav o čitanju i uloga čitanja

U anketnom upitu o stavu prema čitanju i ulozi čitanja učenici su mogli zaokružiti više od jednog odgovora. Najviše je učenika (70 %) zaokružilo tvrdnju da čitanje obogaćuje jezični izraz. Njih 62,5 % smatra da čitanjem intelektualno napreduju, a njih 41,5 % da im čitanje pomaže da bolje razumiju svijet. Nešto više od 10 % učenika smatra da je čitanje dosadno ili da čitajući gube vrijeme. Terapijsku ulogu čitanja prepoznalo je 17,5 % učenika, odabравši tvrdnju prema kojoj im čitanje pomaže da razriješe neke svoje probleme.

Obiteljske čitalačke navike i stavovi

Tri upita ankete bila su usmjerena na ispitivanje čitalačkih navika i stavova u obitelji učenika, pri čemu je potrebno podsjetiti na to da su odgovori dobiveni iz učeničke perspektive, odnosno na temelju učeničke procjene, pa ih treba uzeti s rezervom. Roditelji najvećeg broja učenika (36,5 %) čitaju *ponekad*. Veći je broj roditelja koji čitaju *često* (28 %) od onih koji čitaju *rijetko* (16 %), ali njih čak 19,5 % ne čita *gotovo nikad*. Što se tiče „obiteljskog

svjetonazora“ vezanog uz čitanje, čak 35 % obitelji nema izražen ni pozitivan ni negativan stav prema čitanju. U 29 % obitelji čitanje se podrazumijeva kao dio obrazovanja, 24,5 % je onih kod kojih se čitanje ističe kao vrijednost, a 11,5 % učenika zaokružilo je stav prema kojemu u njihovim obiteljima postoje i stvari važnije od čitanja.

U gotovo 80 % obitelji, učenik ili netko od roditelja učlanjen je u knjižnicu. Nešto više od 15 % njih nema članstvo u knjižnici, a ostatak otpada na one koji nisu sigurni u odgovor ili koji se nisu izjasnili.

Osobine jezika književnosti

Na pitanje koje se ticalo učeničkih mišljenja o osobinama književnog jezika, moglo se zaokružiti više ponuđenih odgovora. Najveći broj učenika književni jezik vidi kao kompliciran (44 %), ali ipak najmanji postotak učenika smatra da je književni jezik nerazumljiv (12,5 %). Ljepotu, posebnost i zanimljivost kao obilježja književnog jezika odabrao je približno isti postotak učenika (36 %), a za nešto manji postotak učenika (30,5 %) književni je jezik naporan.

Razumijevanje pročitano

Nešto više od 20 % učenika smatra da *u potpunosti* razumije tekst književnog djela. Gotovo 60 % učenika smatra da tijekom čitanja *uglavnom* razumije pročitano. No čak 19 % učenika smatra da *ima poteškoća s razumijevanjem* pročitano ili pak *često ne razumije* pročitano.

Kada tijekom čitanja naiđu na nepoznatu riječ, 50,5 % učenika protumači je iz konteksta, 20 % potraži značenje u rječniku, 17 % za značenje pita ukućane ili profesora, a njih 12,5 % jednostavno je preskoči.

Utjecaj čitanja na razvoj rječnika

Nekoliko pitanja ispitivalo je učeničko mišljenje o utjecaju čitanja na razvoj njihove rječitosti, te njihovu procjenu vlastitog mentalnog leksikona. Čak 57 % učenika smatra da čitanje u velikoj mjeri utječe na razvoj njihove rječitosti. Njih 31 % smatra da čitanje ima malen utjecaj na bogaćenje njihova rječnika, a 12 % otpada na one koji nisu sigurni ima li čitanje utjecaja na njihovu rječitost ili pak smatraju da nema nikakva utjecaja. Nešto više od 60 %

učenika drži da su riječi iz književnoga teksta *potrebne* u svakodnevnoj komunikaciji, a podjednak je broj onih koji smatraju da su *vrlo važne* (18,5 %) ili pak *suvišne* (20 %).

Gotovo 50 % učenika *ponekad* upotrebljava riječi koje su naučili čitajući s ciljem ljepšeg i preciznijeg izražavanja. Njih 14,5 % čini to *često*, 31,5 % *rijetko* ili *vrlo rijetko*, a 3,5 % *nikada*. Najveći broj učenika smatra da je njihov rječnik u skladu s njihovom dobi (57 %). Njih 28 % drži da je njihova rječitost razvijenija u odnosu na njihove vršnjake. Ostatak čine učenici koji smatraju da je njihov vokabular siromašan (10 %) ili pak vrlo razvijen (5 %). U izražavanju kompleksnijih misli 24,5 % učenika smatra da vješto koristi riječi. Nešto više od 50 % učenika drži da ponekad ne uspijeva pronaći dovoljno precizne riječi. Njih 15,5 % često ne uspijeva izraziti ono što misli, a njih 9 % vrlo teško pronalazi prave riječi.

Procjena vlastitog mentalnog leksikona

U posljednjim zadacima ankete učenici su procjenjivali težinu testa rječitosti i vlastiti uspjeh rješavanja. Za 20 % učenika test poznavanja riječi bio je *vrlo težak*. Njih 42 % ocijenilo je test *teškim*. Za nešto manje od 30 % učenika test je bio *srednje težak*, a samo 8 % ocijenilo je test *laganim*. Čak 34 % učenika s većinom se leksema iz testa poznavanja riječi susrelo prvi put. Njih 30 % prvi se puta susrelo s više od polovice riječi, 23,5 % s desetak riječi, 7 % s 2 – 5 riječi, a samo 7 učenika, odnosno njih 3,5 % sa svim se riječima susrelo i prije.

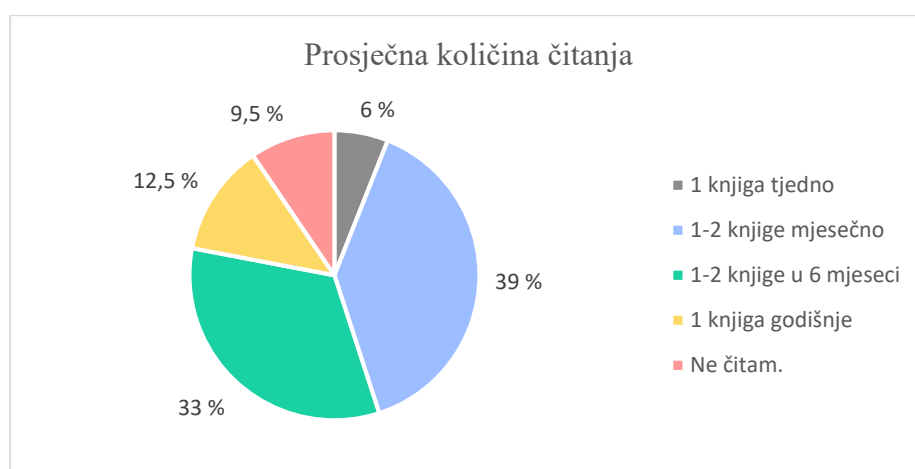
U posljednjem zadatku ankete od učenika se tražilo da navedu neke lekseme iz testa poznavanja riječi s kojima su se susreli prvi puta. I gimnazijalci, i učenici strukovne škole najčešće su navodili riječ *verige* (32 %), *tmast* (26,5 %) i *tust* (23 %). Osim toga, učenici strukovne škole vrlo su često navodili riječ *avet* (njih 26 %), a gimnazijalci riječ *jaram* (20 %).

c) Odnos prosječne količine čitanja i uspješnosti riješenosti testa poznavanja riječi

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između čitalačkih navika, odnosno količine čitanja i bogatstva rječnika. Povezanost se istražila metodom korelacije postotka riješenosti testa poznavanja riječi i pitanja iz ankete o čitalačkim navikama koje se ticalo prosječne količine čitanja. Ograničavajući faktor istraživanja jest činjenica da su učenici sami procjenjivali prosječnu količinu svog čitanja te da nisu navodili točan broj pročitanih knjiga u određenom periodu, nego su među pet ponuđenih „stupnjeva“ količine čitanja odabirali onaj koji najbolje odgovara količini njihova prosječnog čitanja. S obzirom da učenici nisu

tijekom nekog vremena vodili dnevnik o količini pročitanih knjiga, pretpostavljamo da je ovakva vrsta procjenjivanja količine čitanja bila prikladnija. Još jedan mogući nedostatak istraživanja leži u činjenici da se nisu ispitivali samo oni učenici koji su pročitali lektirna djela na temelju kojih je sastavljen test poznavanja riječi, nego i oni koji ih nisu pročitali. No, ideja istraživanja i nije bila ispitati direktan utjecaj čitanja na usvajanje pretpostavljenih manje poznatih riječi, nego utjecaj „šireg čitanja“ odnosno opće količine čitanja.

Budući da se u ovom dijelu istraživanja uspoređivala prosječna količina čitanja s uspjehom rješavanja testa pretpostavljenih manje poznatih lektirnih riječi, grafikon će nam pomoći da se prisjetimo rezultata ankete vezanih uz pitanje prosječne količine čitanja (*slika 3*).

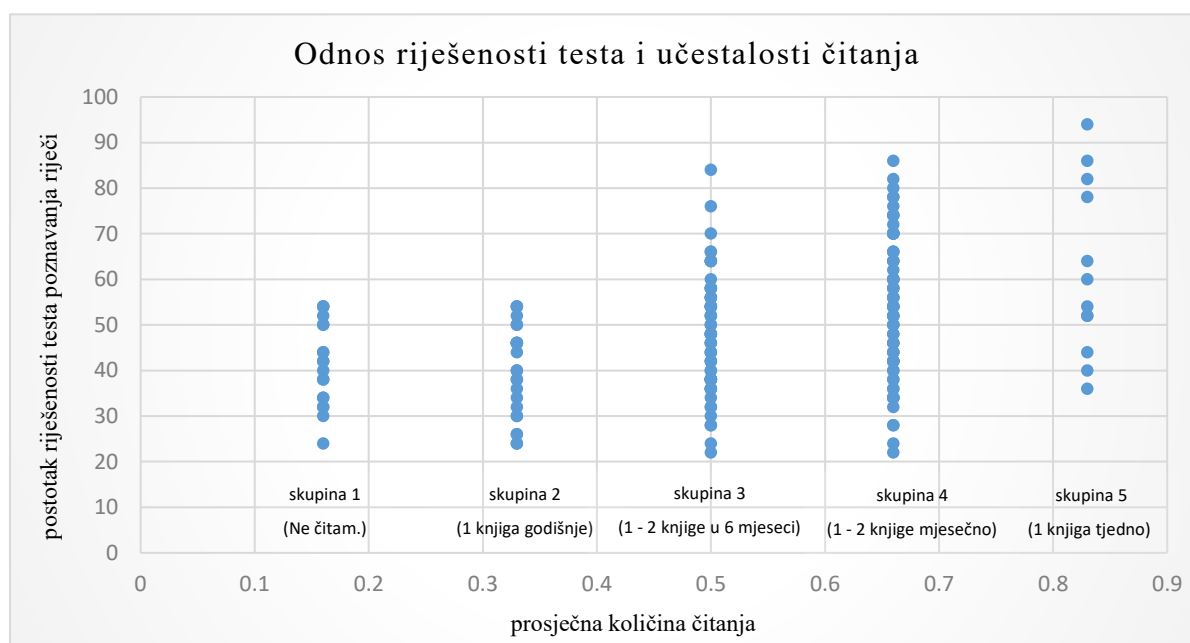


Slika 3 Postotak učenika s obzirom na stupanj količine prosječnog čitanja

Rezultati istraživanja pokazali su da postoji niska pozitivna korelacije između količine čitanja i uspješnosti riješenosti testa poznavanja riječi, s koeficijentom povezanosti $r = 0,38$. U analizi rezultata pomoći će nam dijagram (*slika 4*) koji pokazuje raspored pojedinog učenika s obzirom na prosječnu količinu čitanja i postotak riješenosti testa. Os x sadržava vrijednosti koje prikazuju količinu čitanja s obzirom na tvrdnje drugog anketnog pitanja o prosječnom čitanju (uopće ne čitam/1 knjiga godišnje/1 – 2 knjige u šest mjeseci, 1 – 2 knjige mjesečno/1 knjiga tjedno), a os y postotak riješenosti testa od 0 do 100. Dijagram pokazuje da je maksimalan doseg riješenosti testa učenika koji uopće ne čitaju (skupina 1) ili pak čitaju samo jednu knjigu godišnje (skupina 2) niži od 60 %. Prema rasporedu na dijagramu međusobno su slične i skupine učenika koje prosječno čitaju 1 – 2 knjige u šest mjeseci (skupina 3) ili isto toliko u mjesec dana (skupina 4). Iako velika količina učenika unutar tih skupina ne rješava test riječi bolje od učenika koji ne čitaju uopće ili čitaju samo jednu knjigu godišnje (pojedinci ga čak rješavaju lošije), određen broj učenika unutar ovih dviju skupina doseže postotak riješenosti

čak iznad 80 %. U odnosu na druge skupine, u skupini učenika koji najviše čitaju (jednu knjigu tjedno, skupina 5) nema učenika koji rješavaju test riječi s manje od 35 % točnih odgovora. Također, jasno vidimo da učenik koji postiže najbolji rezultat na testu poznavanja riječi (preko 90 % točnih odgovora) pripada skupini učenika koji čitaju jednu knjigu tjedno (skupina 5). Iz svega navedenog možemo zaključiti da među onima koji mnogo čitaju ima i onih koji su pokazali loš rezultat na testu riječi, kao i da ima onih koji ne čitaju toliko mnogo (npr. 1 – 2 knjige u 6 mjeseci), a postižu relativno dobre rezultate na testu (70 % i više točnih odgovora). No, ekstremi pokazuju da izrazito mala količina čitanja onemogućava postizanje boljih rezultata na testu te da velika količina ipak smanjuje mogućnost izrazito lošeg prepoznavanja značenja riječi, a povećava mogućnost ostvarivanja visokog rezultata na testu riječi. Vjerojatno nije pogrešno pretpostaviti da iznimno velike količine čitanja imaju značajniji utjecaj na usvajanje novih riječi, kao i duže iskustvo čitanja.

Na temelju sličnosti skupine 1 i skupine 2 (oni koji uopće ne čitaju i oni koji čitaju jednu knjigu godišnje) te skupine 3 i skupine 4 (oni koji čitaju 1 – 2 knjige unutar šest mjeseci i isto toliko unutar mjesec dana) možemo zaključiti da manje razlike u količini čitanja ne prave zamjetljivu razliku u uspješnosti rješavanja testa. No, valjalo bi ispitati varijablu vremena, odnosno provjeriti hoće li se značajnija razlika ipak pokazati nakon dužeg vremena, odnosno hoće li oni koji čitaju više nakon dužeg vremena izloženosti istoj količini čitanja postići bolje rezultate u prepoznavanju značenja riječi.



Sl 4 Dijagram odnosa između prosječne količine čitanja i postotka riješenosti testa poznavanja riječi

d) Faktori utjecaja na količinu čitanja

Budući da je pronađena pozitivna povezanost između količine čitanja i uspješnosti rješavanja testa poznavanja riječi, zanimalo nas je koji faktori mogu utjecati na samu količinu čitanja. Stoga je, unutar anketnih pitanja, istražena povezanost između prosječne količine čitanja (pitanje 2) i:

- a) čitanja u djetinjstvu (Čitaju li više učenici kojima se više čitalo u djetinjstvu?)
- b) afiniteta prema čitanju (Čitaju li više učenici koji više uživaju u čitanju?)
- c) razumijevanja tijekom čitanja (Čitaju li više učenici koji imaju veći stupanj razumijevanja pročitano?)
- d) roditeljskog čitanja (Čitaju li više učenici čiji roditelji čitaju više?)

Između čitanja u djetinjstvu (pitanje 1) i prosječne količine čitanja ustanovljena je gotovo neznatna pozitivna korelacija ($r = 0,25$), što bi značilo da je čitanje djeci u djetinjstvu u manjoj mjeri može biti prediktor toga koliko će ona čitati u kasnijoj dobi. Suprotno tome, brojna istraživanja pokazala su da čitanje djeci predškolske dobi ima značajan utjecaj na njihove čitateljske sposobnosti i motivaciju za čitanje u kasnijoj dobi, što su medijatorske varijable količine čitanja.¹⁰⁸

Nešto viši koeficijent korelacije ($r = 0,54$) pronađen je između varijabli stava prema čitanju, odnosno volje za čitanjem (pitanje 7) i količine čitanja, što bi značilo da između njih postoji umjerena pozitivna povezanost, odnosno da više čitaju oni koji imaju pozitivan stav prema čitanju, odnosno vole čitati.

Niža pozitivna korelacija ustanovljena je i između količine čitanja i razumijevanja pri čitanju (pitanje 10), s koeficijentom povezanosti $r = 0,38$. To bi značilo da više čitaju oni koji imaju manje poteškoća s razumijevanjem teksta, što bi mogla biti indikacija za tzv. Matthew efekt kod kojega razumijevanje utječe na količinu čitanja, a količina čitanja ima povratni utjecaj na razumijevanje, pa stoga vještiji čitači (oni koji bolje razumiju) čitaju više i samim time više napreduju od nevještih čitača.¹⁰⁹

Korelacija nije pronađena ($r = 0,07$) između prosječne količine čitanja anketiranih i roditeljskog čitanja (pitanje 12), što znači da u ovom istraživanju nije utvrđena povezanost između količine čitanja roditelja i količine čitanja njihove djece.

¹⁰⁸ Usp. teorijski dio rada, str. 12.

¹⁰⁹ Usp. teorijski dio rada, str. 9–10.

3.4 Mogućnosti daljnjeg istraživanja

U daljnjem istraživanju bilo bi zanimljivo provesti longitudinalnu studiju kojom bi se pratili mentalni leksikoni ispitanika (ili dijela ispitanika) ovog istraživanja te na taj način propitala varijabla vremena s obzirom na bogaćenje rječnika, odnosno akumulacijski efekt usvajanja riječi iz konteksta tijekom čitanja.

Također, vrlo su zanimljivi „ekstremi“, odnosno pojedinci koji predstavljaju najudaljenije polove na ljestvici količine čitanja ili pak uspješnosti u rješavanju testa poznavanja riječi. Oni su zasigurno izvor vrijednih podataka, no njihova niska brojnost ne dopušta izvođenje općenitijih zaključaka pa bi se daljnje istraživanje moglo usmjeriti na pronalaženje ekstrema i detaljniju analizu takvih rezultata.

Nadalje, test poznavanja riječi mogao bi se primijeniti na novim generacijama učenika te na taj način pratiti i bilježiti promjene u inventaru mentalnih leksikona. Duže praćenje iz generacije u generaciju dalo bi nam indikatore za pretpostavku o statusu pojedine riječi s obzirom na vremensku raslojenost, odnosno omogućilo postavljanje hipoteza o prelasku pojedine riječi iz aktivnog u pasivni sloj leksika. Osim toga, prikupljeni podaci činili bi važan temelj za sastavljanje i ažuriranje rječnika manje poznatih riječi prilagođenog suvremenom čitatelju.

Naposljetku, još jedan smjer daljnjeg istraživanja mogao bi se ticati utvrđivanja i interpretiranja spolnih, odnosno rodni razlika u sadržaju mentalnog leksikona. Budući da je kod pojedinih leksema uočena značajnija razlika u postotku točnih rješavanja u odnosu na spol, valjalo bi propitati potkrepljuju li te razlike pretpostavku o rodnom uvjetovanostima oblikovanja mentalnog leksikona.

4. Zaključak

Mentalni se leksikon može širiti i produbljivati direktnim putem, odnosno izravnim usvajanjem definicije riječi ili pak indirektno, iz konteksta. Uz govornu komunikaciju, čitanje jest osnovni izvor kontekstualnog učenja novih riječi. Zahvaljujući leksičkoj raznolikosti i složenosti pisanog jezika u odnosu na govorni, čitanje pruža više mogućnosti indirektnog usvajanja vokabulara. Iako je učenje novih riječi iz pisanog konteksta dugotrajan proces, njegova moć krije se upravo u kumulativnom efektu koji s vremenom dolazi na vidjelo.

Jedan od osnovnih problema učenja novih riječi aktivnošću čitanja može se opisati pomoću sintagme začaranog kruga: siromašan rječnik zapreka je čitanju, a bez čitanja se ne može napredovati u proširivanju mentalnog leksikona. Zbog toga dolazi do tzv. Matthew efekta prema kojemu bogati postaju još bogatiji, a siromašni još siromašniji, što znači da će pojedinci razvijenijeg polazišnog rječnika lakše i brže usvajati nove riječi od onih sa siromašnijim vokabularima.

Budući da je za uspješno usvajanje neke riječi iz pisanog konteksta potrebna ponavljana izloženost toj riječi, količina čitanja postaje važan prediktor bogaćenja vokabulara. Niz je faktora koji mogu utjecati na količinu čitanja, odnosno naviku redovitog čitanja, a važnu ulogu i odgovornost u poticanju i razvijanju čitateljskih navika ima škola. No osim o izloženosti čitanju, usvajanje novih riječi iz pisanog konteksta ovisi i o obilježjima samoga teksta kao i o individualnim osobinama čitača.

U empirijskom istraživanju među hrvatskim srednjoškolcima utvrđena je pozitivna povezanost između prosječne količine čitanja i bogatstva rječnika mjerenog testom poznavanja lektirnih riječi. Detaljnija analiza rezultata pokazala je da veća količina čitanja nije u svakom slučaju prediktor bolje riješenosti testa, no ekstremi pokazuju da izrazito male količine čitanja neće omogućiti postizanje boljih rezultata na testu poznavanja riječi te da velika količina čitanja ipak smanjuje mogućnost izrazito lošeg prepoznavanja značenja riječi, a povećava mogućnost ostvarivanja visokog rezultata na testu. Zbog toga smo pretpostavili da iznimno velike količine čitanja, a samim time i duže iskustvo čitanja, imaju značajniji utjecaj na usvajanje novih riječi.

Naposljetku, relativno loš ukupan rezultat na testu poznavanja riječi pokazuje da se učenici unutar lektirnih djela često susreću s nepoznatim riječima, pa je vrlo važno da lektirna izdanja sadrže rječnike manje poznatih riječi kojima se učenici mogu poslužiti u slučajevima kada im kontekst ne pruža dovoljno podataka na temelju kojih bi mogli samostalno derivirati značenje nepoznatog leksema. Uz povremenu pomoć direktne instrukcije o značenju riječi u

obliku nastavnikova objašnjenja ili rječničke definicije učenici će lakše proširiti ili produbiti svoje semantičko znanje o riječima, a to će im omogućiti i kvalitetnije razumijevanje teksta. No, važno je napomenuti da direktna instrukcija kao metoda usvajanja novih riječi ne bi trebala zamijeniti puno teži cilj utjecanja na količinu čitanja, odnosno izgrađivanje čitateljskih navika.

5. Literatura

ALERIĆ, M. i GAZDIĆ-ALERIĆ, T. (2013) Prohodnost teksta Andrićeva djela „na Drini Ćuprija“. U: *Andrićeva Ćuprija*. Uredio Branko Tošović. Str. 139–151. Graz-Beograd-Banja Luka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz-Beogradska knjiga-Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske-Svet knjige.

ANDERSON, R.C. i FREEBODY, P. (1979) *Vocabulary Knowledge and Reading*. Reading Education Report No. 11. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

ANDERSON, R.C. i FREEBODY, P. (1981) Vocabulary knowledge. U: *Comprehension and teaching: Research reviews*. Uredio J.T. Guthrie. Str. 77–117. Newark, DE: International Reading Association.

ANDERSON, R.C. i FREEBODY, P. (1982) *Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge*. (Technical Report No. 249). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

ANIĆ, V. (2003) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.

BAST, J. i REITSMA, P. (1998) Analyzing the Development of Individual Differences in Terms of Matthew Effects in Reading: Results From a Dutch Longitudinal Study. *Developmental Psychology* 34 (6). Str. 1373–1399.

BRAŠ ROTH, M. (2010) *PISA 2009 – Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje – PISA centar.

CAIN et al. (2004) Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology* 96 (4). Str. 671–681.

CLARK, E. (1973) What's in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language. U: *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. Uredio T. E. Moore. Str. 65–110. New York: Academic Press.

CRONBACH, L. (1942) An Analysis of Techniques for Diagnostic Vocabulary Testing. *The Journal of Educational Research* 36 (3). Str. 206–217.

CUNNINGHAM, A. i STANOVICH, K. (1997) Early Reading Aquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology* 33 (6). Str. 934–945.

ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M. (2014) *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.

DURSO, F. i SHORE, J. (1991) Partial Knowledge of Word Meanings. *Journal of Experimental Psychology* 120 (2). Str. 190–202.

ERDELJAC, V. (1997). *Prepoznavanje riječi*. Zagreb: Ibis grafika.

ERDELJAC, V. (2009) *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika.

ERDELJAC, V. i WILLER – GOLD, J. (2009) Priroda stručne terminologije i problemi njezina učenja. U: *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost / Society and Language: Multilingualism and Multiculturality*. Uredili: Dunja Pavličević-Franić i Ante Bežen. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

GROSMAN, M. (2010) *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.

GROSMAN, M. (2013) Čitatelji i književnost u 21. stoljeću. U: *Čitanje za školu i život. Zbornik radova IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*. Uredio Miroslav Mićanović. Str. 76–89. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

HARLEY, T. (2014) *The Psychology of Language: From Data to Theory*, New York: Psychology Press.

HOUSTON-PRICE et al. (2014) Once Upon a Time, There Was a Fabulous Funambulist: What Children Learn About the “High-level” Vocabulary they Encounter While Listening to Stories. *Frontiers in Psychology* 5 (75). Str. 1–14.

JENKINS et al. (1984) Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal* 21 (4). Str. 767–787.

KOLIĆ-VEHOVEC, S. (2013) Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U: *Čitanje za školu i život. Zbornik radova IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*. Uredio Miroslav Mićanović. Str. 23–32. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

LEHR et al. (2004) *A Focus on Vocabulary*. Pacific Resources for Education and Learning.

NAGY et al. (1985) Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly* 20 (2). Str. 233–253.

NAGY et al. (1987) Learning Word meanings From Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal* 24 (2). Str. 237–270.

NIST, S. i OLEJNIK, S. (1995) The Role of Context and Dictionary Definitions on Varying Levels of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly* 30 (2). Str. 172–193.

ROBBINS, C. i EHRI, L. (1994) Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology* 86 (1). Str. 54–64.

RONČEVIĆ ZUBKOVIĆ, B. (2013) Samoregulacija čitanja. U: *Čitanje za školu i život. Zbornik radova IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*. Uredio Miroslav Mićanović. Str. 33–41. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

RONČEVIĆ, B. (2005) Individualne razlike razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme* 14 (2). Str. 55–77.

SCHAFFNER et al. (2013) Reading Amount as a Mediator of the Effect of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* 48 (4). Str. 369–385.

SCHALLERT et al. (1977) *Analysis of Differences Between Written and Oral Language*. (Technical Report No. 29). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

SCHIEFELE et al. (2012) Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly* 47 (4). Str. 427–463.

STAHL, S. (1983) Differential Word Knowledge and Reading Comprehension. *Journal of Reading Behavior* 15 (4). Str. 33–50.

STAHL, S. (1999) *Vocabulary Development. From Reading Research to Practice*. Brookline Books.

STANOVICH, K. (1986). Matthew Effect in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Aquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21 (4). Str. 360–407.

TADIĆ, N. (2013) Književnost na novim medijima. U: *Čitanje za školu i život. Zbornik radova IV. simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*. Uredio Miroslav Mićanović. Str. 126–137. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

WAGOWICH et al. (2015) Semantic-Syntactic Partial Word Knowledge Growth Through Reading. *American Journal of Speech-Language Pathology* 24. Str. 60–71.

6. Prilozi

TEST POZNAVANJA RIJEČI¹¹⁰

Zadanim riječima zaokruži odgovarajuće značenje.

1. ARAK

- a) oruđe za okopavanje gredice **b) jedinica za mjeru papira** c) zvrk d) praćka

2. AVET

- a) kletva **b) sablast** c) duša d) sjena

3. BADA VA

- a) iznova b) unatoč **c) uzalud** d) naprotiv

4. CJELIVATI

- a) **ljubiti** b) milovati c) tješiti d) grliti

5. DOVINUTI SE

- a) snaći se **b) dokučiti smisao** c) prijeći prepreku d) usuditi se

6. GIZDAV

- a) sjajan b) zadovoljan c) bogat **d) nakićen**

7. HINITI

- a) čuditi se b) smatrati c) umišljati **d) praviti se**

8. HOTIMICE

- a) nespretno b) vješto **c) namjerno** d) lukavo

9. JARAM

- a) **teret** b) zavežljaj c) jarbol d) jedro

10. KOLOBAR

- a) mrlja **b) prsten, obruč** c) nakupina, tvorba d) kotač

11. KOPRENA

- a) **veo** b) zastor c) tunika d) kruna

12. KREPAK

- a) **snažan** b) opak c) ohol d) gorak

¹¹⁰ Primjerak testa s označenim točnim odgovorima

13. KROTAK

- a) čvrst b) pravedan c) **blag** d) zdrav

14. MNIJENJE

- a) dvoumljenje b) ideja c) briga d) **stav**

15. NAVLAS

- a) djelomice b) naglo c) **posve** d) slučajno

16. NEHAJNO

- a) nedavno b) **nemarno** c) neuljudno d) neprikladno

17. NJEDRA

- a) leđa b) koljena c) obrazi d) **prsa**

18. OJADEN

- a) **rastužen** b) ljutit c) razočaran d) napušten

19. OKNO

- a) krov b) **prozor** c) ulaz d) dvorište

20. OSKUDIJEVATI

- a) **nemati čega dovoljno** b) nabavljati c) razodijevati d) činiti što uzalud

21. OSOKOLITI SE

- a) okriti se b) **ohrabriti se** c) odlučiti se d) odgurnuti se

22. PASTORKA

- a) sirotica b) služavka c) domaćica, gospodarica d) **kći iz perthodnog braka**

23. PESNICA

- a) peta b) kopča c) **šaka** d) kovanica

24. PLANDOVATI

- a) ludovati b) lutati c) **besposličariti** d) prijateljevati

25. PODATI SE

- a) **prepustiti se** b) upustiti se c) nadati se d) pokajati se

26. POTLEUŠICA

- a) **skromna kućica** b) skitnica, lualica c) pomoćnica d) zakrpa

27. PRIONUTI

- a) dovršiti b) **posvetiti se čemu** c) dovesti u red d) naglo se odlučiti

28. RAZGALJEN

- a) plačljiv b) iznošen **c) raskopčan** d) razmažen

29. RAZLIJEGATI SE

- a) rastezati se b) odmarati se c) razvijati se **d) raširiti se**

30. RAZMIRICA

- a) razgovor b) nedoumica c) razmjena **d) svađa**

31. SAPET

- a) skriven, skrovit b) dovršen **c) svezan, sputan** d) razapet

32. SEGNUTI

- a) obuhvatiti pogledom** b) skrenuti pogled c) izbjeći d) zaobići

33. SKUT

- a) poplun **b) kraj haljine** c) ogrtač d) vrh cipele

34. STALIŠ

- a) stalež** b) starješina c) svećenik d) pravilo

35. STERATI SE

- a) strmoglaviti se b) otkotrljati se **c) prostirati se** d) činiti se

36. STRUNA

- a) elastična nit** b) opruga c) žičana ograda d) prečka

37. SUKNO

- a) drveni okvir b) svečano odijelo **c) vrsta tkanine** d) zvono za stoku

38. SVRNUTI

- a) prevrnuti očima b) izvrnuti nogu **c) skrenuti pogled** d) zavrnuti rukav

39. TANE

- a) kazaljka b) džepni poklopac c) biser **d) puščano zrno**

40. TMAST

- a) prljav **b) taman** c) gust d) tmuran

41. TUST

- a) velik b) pust **c) debeo** d) lažan

42. UBOG

- a) siromašan** b) sakat c) sitan d) osušen

43. USTOBOČITI SE

- a) šakama se poduprijeti b) odgurnuti se **c) napadno se uspraviti** d) iznenadno se okrenuti

44. UTRNUTI

- a) utihniti b) ubrati c) umiriti **d) ugasiti**

45. VELEBAN

- a) **veliĉanstven** b) ĉudnovat c) zastrašujoĉ d) tajanstven

46. VERIGE

- a) rukavice **b) okovi** c) ųuljevi d) naoĉale

47. ZASTRIJETI

- a) sakriti b) pohraniti na sigurno c) zaboraviti **d) zakloniti od pogleda**

48. ZATOMITI

- a) **potisnuti** b) zaboraviti c) stišati d) zatvoriti

49. ZDVAJATI

- a) oklijevati b) patiti **c) oĉajavati** d) prigovarati

50. ZIPKA

- a) **kolijevka** b) lĳuljaĉka c) škrinja d) stolica

ANKETA O ČITALAČKIM NAVIKAMA

Dragi učenici! Pred vama je anketa kojom se ispituju vaše čitalačke navike i stavovi o čitanju. Upitnik je usmjeren isključivo na ispitivanje navika i stavova vezanih uz čitanje **književnih djela** (**NE** novina, časopisa, znanstvenih ili stručnih tekstova). Anketa je u potpunosti anonimna. Molimo vas da pažljivo pročitate pitanja i da u svojim odgovorima budete iskreni.

OPĆI PODACI

Spol: M Ž

Školski uspjeh na kraju prošle godine:

- a) dovoljan
- b) dobar
- c) vrlo dobar
- d) odličan

Zaključna ocjena iz Hrvatskog jezika na kraju prošle godine:

- a) dovoljan
- b) dobar
- c) vrlo dobar
- d) odličan

1. U djetinjstvu su mi roditelji (bake, djedovi) čitali bajke i priče:

- a) uvijek
- b) često
- c) ponekad
- d) rijetko
- e) nikada

2. Prosječno pročitam:

- a) 1 knjigu tjedno
- b) 1 – 2 knjige mjesečno
- c) 1 – 2 knjige u šest mjeseci
- d) 1 knjigu godišnje
- e) Uopće ne čitam.

3. U osnovnoj sam školi čitao:

- a) manje nego sada
- b) jednako kao sada
- c) više nego sada

4. Lektiru čitam:

- a) redovito
- b) ponekad
- c) rijetko
- d) ne čitam lektiru
- e) čitam lektirne sažetke s interneta

5. Knjige izvan lektirnog popisa čitam:

- a) često
- b) ponekad
- c) rijetko
- d) nikada

6. Više bih čitao da:

- a) imam više vremena
- b) je čitanje zanimljivije
- c) me lektirna djela više potiču
- d) je čitanje popularnije među mojim vršnjacima

7. Za sebe mogu reći da:

- a) izrazito volim čitati
- b) volim čitati
- c) niti volim, niti ne volim čitati
- d) ne volim čitati
- e) izrazito ne volim čitati

8. Uglavnom čitam:

- a) iz užitka
- b) jer smatram da je to važno
- c) jer me ukućani tjeraju
- d) jer moram za školu
- e) Ne čitam.

9. Na moje čitalačke navike i stavove najviše utječu/e:

- a) škola
- b) roditelji
- c) prijatelji
- d) ništa od navedenog

10. Tijekom čitanja književnog djela:

- a) u potpunosti razumijem pročitano
- b) uglavnom razumijem pročitano
- c) imam poteškoća s razumijevanjem pročitano
- d) često ne razumijem pročitano

11. Smatram da:

- a) čitanjem intelektualno napredujem
 - b) mi čitanje pomaže da bolje razumijem svijet
 - c) mi čitanje pomaže da razriješim neke svoje probleme
 - d) čitanje obogaćuje moj jezični izraz
 - e) je čitanje dosadno
 - f) je čitanje gubitak vremena
- (Moguće je zaokružiti više odgovora.)**

12. Moji roditelji:

- a) često čitaju
- b) ponekad čitaju
- c) rijetko čitaju
- d) gotovo nikada ne čitaju

13. U mojoj obitelji:

- a) čitanje se ističe kao vrijednost
- b) čitanje se podrazumijeva kao dio obrazovanja
- c) nema nekog posebnog stava o čitanju
- d) postoje i važnije stvari od čitanja

14. Ja/netko od mojih roditelja sam/je član knjižnice:

- a) Da.
- b) Ne.
- c) Ne znam.

15. Književni jezik vidim kao:

- a) kompliciran
- b) lijep
- c) nerazumljiv
- d) zanimljiv
- e) naporan
- f) poseban

(Moguće je zaokružiti više odgovora.)

16. Smatram da čitanje utječe na razvoj moje rječitosti:

- a) u velikoj mjeri
- b) malo
- c) nisam siguran
- d) nimalo

17. Smatram da su riječi iz književnoga teksta u svakodnevnoj komunikaciji:

- a) vrlo važne
- b) potrebne
- c) suvišne

18. Kako bih se ljepše i preciznije izrazio, u govoru upotrebljavam riječi koje sam naučio čitajući:

- a) često
- b) ponekad
- c) rijetko
- d) vrlo rijetko
- e) nikada

19. Smatram da je moj vokabular:

- a) siromašan
- b) u skladu s mojom dobi
- c) razvijeniji u odnosu na moje vršnjake
- d) vrlo razvijen

20. U izražavanju kompleksnijih misli:

- a) vrlo teško pronalazim prave riječi
- b) često ne uspijevam izraziti ono što mislim
- c) ponekad mi nedostaju precizniji izrazi
- d) vješto izražavam što mislim

21. Kada tijekom čitanja naiđem na nepoznatu riječ:

- a) pitam ukućane ili profesora o njezinu značenju
- b) potražim značenje u rječniku
- c) preskočim je
- d) protumačim je iz konteksta

22. Test rječitosti iz ovog istraživanja ocijenio bih kao:

- a) vrlo težak
- b) težak
- c) srednje težak
- d) lagan

23. U testu poznavanja riječi prvi sam se put susreo s:

- a) većinom riječi
- b) više od polovice riječi
- c) desetak riječi
- d) 2 – 5 riječi
- e) Sve sam ih već susreo.

24. Navedite nekoliko riječi iz testa rječitosti s kojima ste se susreli prvi put:

Sažetak

U radu je istražen utjecaj čitanja na bogatstvo rječnika. Teorijski dio rada donosi saznanja o načinima učenja riječi, ponajprije o prirodi indirektnog usvajanja novih leksema čitanjem. Govori se o stupnjevima ili „vrstama“ znanja riječi, o uvjetima pod kojima pisani kontekst omogućava širenje i produbljivanje vokabulara, o načinima ispitivanja sadržaja mentalnog leksikona te o vrijednostima posjedovanja bogatog osobnog rječnika.

Empirijski dio rada prikazuje rezultate istraživanja provedenog sa svrhom utvrđivanja povezanosti između količine čitanja i uspješnosti u rješavanju testa poznavanja riječi. Ispitivanje se sastojalo od ankete o čitalačkim navikama i testa poznavanja značenja lektirnih leksema, a provedeno je među učenicima nekoliko zagrebačkih srednjih škola. Rezultati su pokazali postojanje pozitivne povezanosti između količine čitanja i uspješnosti u rješavanju testa poznavanja riječi.

Budući da je jedan od najvažnijih zadataka obrazovanja odgoj „dobroga čitatelja“, pojedinca koji rado i često poseže za knjigom, u ovome se radu naglašava odgovornost škole u izgrađivanju čitalačkih navika. Razvijene čitalačke navike utječu na bogatstvo osobnog rječnika, što je pretpostavka kvalitetnog jezičnog (spo)razumijevanja.

Ključne riječi: mentalni leksikon, čitanje, čitalačke navike, vokabular, znanje riječi

Key words: mental lexicon, reading, reading habits, vocabulary, word knowledge